

<https://helda.helsinki.fi>

Erityisten nimeäminen ja käsitteet perusopetuksessa - lyhyt historia ja nykytila

Ahtiainen, Raisa

Suomen kasvatustieteellinen seura
2017

Ahtiainen , R , Lintuvuori , M , Hienonen , N , Jahnukainen , M & Hautamäki , J 2017 ,
Erityisten nimeäminen ja käsitteet perusopetuksessa - lyhyt historia ja nykytila . julkaisussa
A Toom , M Rautiainen & J Tähtinen (toim) , Toiveet ja todellisuus : Kasvatus osallisuutta ja
oppimista rakentamassa . Kasvatusalan tutkimuksia , Nro 75 , Suomen kasvatustieteellinen
seura , Turku , Sivut 119-142 .

<http://hdl.handle.net/10138/279378>

Downloaded from Helda, University of Helsinki institutional repository.

This is an electronic reprint of the original article.

This reprint may differ from the original in pagination and typographic detail.

Please cite the original version.

Erityisten nimeäminen ja käsitteet perusopetuksessa – lyhyt historia ja nykytila

Raisa Ahtiainen, Meri Lintuvuori, Ninja Hienonen, Markku Jahnukainen & Jarkko Hautamäki

Johdanto

Peruskoulun kantava idea on ollut tarjota kaikille lapsille ja nuorille yhdenvertainen mahdollisuus käydä koulua ja oppia. Kaikille yhtenäinen koulupolku on periaatteessa tarjonnut jokaiselle valmiudet hakeutua edellytystensä mukaan opiskelemaan koulutusjärjestelmän seuraavilla asteilla. Kyse on ollut kaikkien tasa-arvoisesta kohtelusta riippumatta siitä, mitkä oppilaan lähtökohdat ovat ja missä päin maata oppilas asuu. (Ahonen 2003; Jakku-Sihvonen 2009; Kalalahti & Varjo 2012; Laukkanen 2008.) Kaikkien ulottuville tuodulla perusopetuksella on tavoiteltu koko kansan koulutustason kohottamista ohjaamalla jokainen lapsi yhteiselle yhdeksänvuotiselle koulupolulle. Tämä on ollut olennainen osa kansallista hyvinvointivaltioprojektia (mm. Jauhiainen 2012) ja sen voi nähdä laajana, koko ikäluokan kattavana osallistamisena yhteisen koulutuksen piiriin – vastakohtana aiemmalle rinnakkaiskoulujärjestelmälle, joka tarjosi erilaisia koulutuksellisia pohjatietoja ja lähtökohtia jatko-opintoihin riippuen koulupolusta, jolle oppilas ohjautui tai ohjattiin (Jauhiainen & Kivirauma 1997; Kalalahti & Varjo 2012; Ketovuori & Pihlaja 2016). Koko ikäluokan yhteen saattavassa koulussa kohdataan kuitenkin monenlaisia oppimiseen ja osaamiseen liittyviä tekijöitä, joiden pohjalta oppilaita tarkastellaan suhteessa toisiinsa ja koulunkäynnille asetettuihin tavoitteisiin. Osa oppilaista suoriutuu annetuista tehtävistä paremmin ja saavuttaa tavoitteet ongelmitta, osa kohtaa joitakin haasteita ja joillekin eteen nousee sarja esteitä. Koko ikäluokan opettaminen yhdessä on vaatinut erityisopetuksen tietoista laajentamista vastaamaan oppilasjoukon moninaisuutta (Kivirauma 1989). Tässä viitekehyksessä voidaan nähdä rakentuvan omaksi ryhmäkseen *erityiset*, jota tämä artikkeli käsittelee. Erityisillä tarkoitetaan niitä oppilaita, joihin perusopetuksessa kohdistetaan erityisopetukseksi käsitteellistettyjä toimenpiteitä ja siihen liittyvää puhetta. Tällaisten toimenpiteiden sanastoon kuuluvat nykyään esimerkiksi osa-aikainen erityisopetus ja tehostettu ja erityinen tuki.

Tarkastelemme tässä luvussa hallinnollisten dokumenttien tuottamaa sanastoa, jolla oppilaita peruskoulussa sekä ennen peruskoulua on nimetty. Perusopetuksen erityisyyden käsitteiden analyysin aineistona ovat vuosien 1979–2015 tilastoinnit, tilastojen keruun dokumentit ja tilastoinnin metatiedot. Tässä viitekehyksessä esittelemme erityisyys-käsitteitä peruskouluajalta.

Peruskoulua edeltävän ajanjakson katsauksessa nojaamme pitkälti aiempaan tutkimustietoon, oppikirjoihin ja osin keskeisiin hallinnollisiin dokumentteihin.

Lähestymistapamme erityisyyden nimeämiseen perusopetuksessa kohdistuu keinoihin, joilla oppilaiden erityistarpeita ja erityisyyttä kielellistetään ja siihen, kuinka käsitteet ovat muuttuneet. Tässä yhteydessä voidaan myös puhua siitä, kuinka oppilaita käsitteiden kautta asetetaan osalliseksi tai ei-osalliseksi laajempaan ryhmään oppilaat – kuinka kielellä saadaan oppilaiden erityisyys joko näkymättömämmäksi tai näkyvämmäksi. Käyttämässämme viitekehyksessä hallinnollisten dokumenttien tarjoamalla käsitteillä piirretään rajaa normaalin ja erityisen välille. Käsitteillä kouluille tarjotaan kielellisiä välineitä tuottaa oppilas sekä oppilas, jolla on etuliite tai muu lisämääre. Kyse on dokumenteissa esiintyvistä hallinnollisista termeistä, joita käytetään, kun nimetään oppimiseensa apua ja tukea tarvitseva oppilas. Tarkoituksemme ei ole ottaa kantaa siihen, miten oppilas itse kokee käsitteiden käytön määrittävän itseään akselilla normaali–erityinen eikä siihen, mitä käsitteitä kouluissa tosiasiaassa käytetään oppilaille puhuttaessa. Tarkastelussamme kantavana ajatuksena on se, että koulun kieltä ohjaa sille tarjottu hallinnollinen sanasto. Kunakin aikakautena käytetyt käsitteet vaikuttavat siihen, millaisia alakategorioita pääkategorian oppilas lisäksi kouluille tuotetaan.

Erityinen–yleinen-asetteluun liittyy kiinteästi viime vuosikymmenten aikana vahvistunut ideaali koulujärjestelmien inklusiivisuudesta (Graham 2006). Inklusiosuuntausta ovat ohjanneet ja vahvistaneet kansainväliset julistukset (esim. UNESCO 1994), joihin myös Suomi on sitoutunut. Inklusio on monitahoinen, muuttuva käsite, johon kohdistuvaa laajaa keskustelua emme nyt syvennä. Inklusiivisuus kuitenkin sisältyy olennaisena osana koulutuspoliittiseen puheeseen ja järjestelmän kehittämiseen kaikkien tasa-arvoisen kohtelun ja erilaisuuden hyväksymisen tematiikan kautta (ks. Ketovuori & Pihlaja 2016; Opetusministeriö 2007). Suomalaisessa perusopetuksen viitekehyksessä inklusiivisuus näkyy eritoten järjestelmätasolla normitekstien ja hallinnon muodossa siten, että nykyään kaikkien oppilaiden opetuksen järjestämistä koskevat seikat ovat sisällytettynä samoihin asiakirjoihin (perusopetuslaki, perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet) ja saman hallinnonalan alle (ks. Jahnukainen & Korhonen 2003). Monissa muissa koulutusjärjestelmissä, kuten esimerkiksi Saksassa tai Yhdysvalloissa, on edelleen erilliset lait ja opetussuunnitelmat erityisopetuksen oppilaille (esim. Richardson & Powell 2011). Tosin Suomessakin perusopetuksen järjestelmä yhtenäistyi tosiasiallisesti vasta 1997, kun myös vaikeasti kehitysvammaiset siirtyivät koulutoimen piiriin (ks. Jahnukainen & Korhonen 2003). Toisaalta inklusiivisuutta käsitteenä ei perusopetuslaissa tai -asetuksessa mainita kertaakaan.

(Perusopetusasetus 852/1998, Perusopetuslaki 628/1998; Ahtiainen 2017; Paju, Rätty, Pirttimaa & Kontu 2016), ja uudet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet viittaavat siihen vain kerran määrittäessään perusopetuksen tehtävää, ”Perusopetusta kehitetään inklusioperiaatteen mukaisesti”, ja eivät siten lainkaan avaa käsitteen sisältöä (Opetushallitus 2014, 18). Käytännön koulutyön järjestämisen näkökulmasta normitekstit antavat siten edelleen mahdollisuuden erityisluokka ja -kouluvaihtoehtoille, ja tästä näkökulmasta järjestelmä mahdollistaa niin inklusiota tukevia kuin siitä poikkeaviakin järjestelyjä (Ahtiainen 2017; Paju ym. 2016).

Laajasti tarkasteltuna aiheemme linkittyy tutkimuskeskusteluun niistä yhteiskunnan mekanismeista, joilla yksilöiden erilaisuus saadaan näkymään. Puhutaan instituution tuottamasta erilaisuudesta tai poikkeavuudesta, rajan vedosta normaalin ja siitä poikkeavan välille. (Kivirauma 2015a; Silvennoinen & Pihlaja 2012.) Erityisopetus tai sen tarve eivät synny itsestään, vaan ne muotoutuvat osana kulloistakin koulujärjestelmää (Kivirauma 2015a). Tässä diskurssissa erityisyyden ja poikkeavuuden rakentumista tarkastellaan suhteessa kulloiseenkin ympäristöön ja aikakauteen yksilöstä lähtevien erityisyyden määritelmien sijaan. Koulun voi nähdä kautta aikojen tuottaneen oman normistonsa, jonka puitteissa normaalin ja siitä poikkeavaksi tulkitun rajat ovat rakentuneet. (Kivirauma 2015b; Rinne 2012; myös Jauhiainen 2012.) Erityisopetus myös itsessään on määrittänyt omaa paikkaansa ja kohderyhmäänsä tässä laajemmassa kontekstissa. Koulu erottelee oppilaitaan, kategorisoi ja nimeää heitä, ja tässä prosessissa jotkut saavat negatiivisiksi määritettyjä leimoja. (Rinne 2012.) On myös todettu, että erityisopetus arvioidessaan lapsia tuottaa vikojen ja puutteiden tunnistamisen kulttuuria. Koulukontekstissa käytetyllä kielellä ja puheella on merkitystä sen kannalta, kuinka koulun koetaan osallistavan tai luovan positiivista ilmapiiriä. (Pihlaja 2012.) Koulun käytännöissä oppilaan on todettu oppivan oman paikkansa ja myös mahdollisen erityisyytensä suhteessa koulun normaaliuden vaatimuksiin ja ikätovereihinsa (Antikainen, Rinne & Koski 2006, 234; Kivinen & Kivirauma 1985; Rinne 2012). Näin tarkasteltuna ei ole yhdentekevää millaista käsitteistöä oppilas kuulee itsestään käytettävän – onko koulun kieli lähtökohdiltaan osallistavaa vai ei-osallistavaa.

Artikkelimme etenee siten, että ennen tilastoinnin erityis-käsitteiden analyysia tarkastelemme erityisopetuksen paikkaa ja tarkoitusta perusopetuksessa ja samalla kuvaamme tämän hetkisen tukijärjestelmän. Tämän jälkeen teemme katsauksen peruskoulua edeltäneen ajan tapaan sanoittaa erityisyyttä. Katsauksella luodaan historiallista perspektiiviä siihen, kuinka puhe erityisyydestä on muuttunut viimeisten 150 vuoden aikana. Käytämme tekstissä kursiiavia silloin, kun tuomme esiin erityisyyttä kuvaavia aikalaiskäsitteitä sekä tilastoissa ja muissa dokumenteissa käytettyjä ilmaisuja.

Erityisopetus perusopetuksessa

Perusopetukseen liittyvät koulutuspoliittiset tavoitteet yhteisestä koulusta ja yleisestä koulutustason kohottamisesta ovat korostaneet tarvetta huomioida oppilaiden yksilölliset erot. Eräänä keskeisenä tavoitteena on, että opetus tulee järjestää oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti (Perusopetuslaki 628/1998). Tavoite sisältää myös ajatuksen siitä, että kaikki oppilaat pidetään mukana koulunkäynnissä ja jokaisen oppivelvollisuus pyritään saattamaan loppuun.

Oppilaspopulaation tiedollisesta, taidollisesta ja kyvyllisestä variaatiosta nousseisiin kysymyksiin on tartuttu vahvistamalla ja kehittämällä jo olemassa olleita erityisopetuksen käytänteitä vastaamaan perusopetuksessa ilmenneisiin haasteisiin (Jauhiainen & Kivirauma 1997; Kivirauma 2010).

Erityisopetus ymmärretään tässä artikkelissa perusopetuksen sisäisenä palvelujärjestelmänä (Sabel, Saxenian, Miettinen, Kristensen & Hautamäki 2011). Tällä ei kuitenkaan ole tarkoitus asettaa erityisopetusta alisteiseen asemaan suhteessa perusopetukseen (Richardson & Powell 2011), vaan nähdä se osana toimivaa perusopetusta. Tämä ratkaisu on luonut Suomeen varsin kattavan järjestelmän, joka nykymuodoissaan koskettaa vuosittain noin kolmannesta perusopetuksen oppilaista (SVT 2016; ks. Lintuvuori 2015). Tukijärjestelmän laajeneminen ei ole vain suomalainen ilmiö, vaan siihen liittyvät kysymykset puhututtavat myös kansainvälisesti (mm. Tomlinson 1985, 2012). Yleisesti ottaen erityisopetuksesta puhuttaessa on olennaista huomioida sen monitulkintaisuus lähtien siitä, mitä käsitteistöä käytetään kuvaamaan oppilaiden oppimisessa ja koulunkäynnissä ilmeneviä haasteita. Tämä vaihtelu tulee esiin Suomen koulutushistoriassa ja myös katsottaessa eri maiden erityisopetuksen järjestelyjä. Erilaista on etenkin se, kuinka eri maiden koulujärjestelmissä tunnistetaan, määritellään ja nimetään erityisopetuksen piiriin sijoittuvat oppilaat (Jahnukainen 2011, 2015; Richardson ja Powell 2011; Tomlinson 2012.)

Käsitteellisesti perusopetuksen sisällä on vallinnut pitkään jako erityis- ja yleisopetukseen. Yleisopetukseen on sisältynyt ajatus yleisten tavoitteiden ja pedagogisten keinojen mukaisesta oppimisesta ja oppimistulosten saavuttamisesta sekä myös koululaisesta ja oppilaasta, joka mahtuu normaalisti ymmärretyn puitteisiin. Yleisesti ottaen se, että on olemassa koulutuspoliittisia linjauksia, tutkimusta ja käytänteitä, joihin sisältyy jako *erityisen* ja *yleisen* välille pitää yllä käsitteellisen tason jakoa normaaliin ja siitä poikkeavaan. (Graham 2006; Thuneberg ym. 2014; Tomlinson 1985, 2016). Normitekstien kautta koulujen ammattilaisille tarjotaan käsitteet, joilla

nimetä normaaliuden ja poikkeavuuden akselille asettuvia oppilaita. Erityisopetus on järjestelmän tuottama rakenne, ja kyse on vuorovaikutuksesta käytänteiden ja kielen välillä. (Jahnukainen & Itkonen 2016; Ketovuori & Pihlaja 2016; Tomlinson 1985.)

Erityisopetus on käsite, jota olemme käyttäneet runsaasti kuvatessamme sitä, kuinka perusopetuksessa tuetaan kaikkien oppilaiden oppimista. Katsottaessa perusopetusta tänään, on erityisopetuksella siellä käsitteenä paikkansa, vaikka ei aivan samoin kuin esimerkiksi noin kymmenen vuotta sitten. Vuonna 2010 tehty erityisopetusta koskeva lakimuutos (Laki perusopetuslain muuttamisesta 624/2010) uudisti perusopetuksen kieltä siten, että ryhdyttiin puhumaan oppimisen ja koulunkäynnin tuesta aiemmin käytetyn erityisopetuksen sijaan. Uudistuksella pyrittiin keventämään prosessia, jolla oppilaille annettu tuki käynnistetään ja siten vahvistamaan varhaisen puuttumisen käytänteitä. (Ahtiainen 2015; 2017; HE 109/2009; Thuneberg ym. 2014.) Lakimuutokseen asti kokoaikainen erityisopetus ja yleisopetus toimivat osin rinnakkaisina järjestelminä perusopetuksen sisällä luokitellen oppilaita erilaisin käsittein. Yleis- ja erityisopetuksen välistä eroa on kuitenkin kaventanut osa-aikainen erityisopetus, jonka suunnitelmallinen laajentaminen alkoi jo peruskouluun siirryttäessä (Kivirauma 1989). Osa-aikainen erityisopetus on edelleen keskeinen osa tukijärjestelmää ja se on oppilaan oikeus kaikilla tuen tasoilla (Opetushallitus 2014).

Nykyisessä oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmässä (Opetushallitus 2014; Perusopetuslaki 628/1998) yleis- ja erityisopetuksen erillisyydestä on haluttu eroon ja palvelu on käsitteellistetty ja järjestetty yleisen, tehostetun ja erityisen tuen kautta. Terminä ja tuen muotona erityisopetus sisältyy laissa erityisen tuen alle: ”Erityinen tuki muodostuu erityisopetuksesta ja muusta tämän lain mukaan annettavasta tuesta” (628/1998) ja osana erityistä tukea viittaa kokoaikaiseen erityisopetukseen siihen pätevöityneen erityisopettajan antamana. Erityisopetusta ja oppimäärien yksilöllistämistä lukuun ottamatta yleisen, tehostetun ja erityisen tuen piirissä tarjottavat tukimuodot voivat olla samoja ja oppilasta voidaan tukea kaikilla tuen tasoilla esimerkiksi osa-aikaisen erityisopetuksen ja tukiopetuksen keinoin. Kulloinenkin tuen taso määrittää tarjottavien tukimuotojen intensiteetin siten, että tuki vahvistuu kuljettaessa yleisestä kohti erityistä. (Esim. Thuneberg ym. 2013.) Pääpiirteissään tukijärjestelmä toimii sillä periaatteella, että oppilas voi siirtyä tuen tasoilla molempiin suuntiin sen mukaan, millaiseksi hänen tuen tarpeensa arvioidaan.

Oppimisen ja koulunkäynnin tuki perusopetukseen sisäänrakennettuna toimintona mahdollistaa koko oppilaspopulaation opettamisen saman koulujärjestelmän sisällä. Tämä seikka kiteyttää sen,

mikä on tuen merkitys ja kuinka sen paikka oikeutetaan osana perusopetusta kaikkien kouluna. Toimiva ja oppilaiden tarpeisiin reagoiva tuki on koulujärjestelmän vahvuus, ja sen kehittäminen sekä ylläpitäminen ovat koulutuspoliittisia valintoja. On kuitenkin hyvä huomata, että suomalaisessa koulutuspoliittisessa ohjauksessa on painottunut heikoimmin pärjäävien tukeminen ja siihen resursointi, ei nopeiden oppijoiden tai lahjakkaiden oppilaiden tarpeiden huomioiminen. Eräässä mielessä kyse on kummassakin tapauksessa samasta asiasta: miten tunnistaa se tarve, jonka mukainen eriytetty opetus auttaa lasta kehittymään optimaalisesti. Eriyttäminen on kuitenkin erilaista. Pelkistäen voidaan todeta, että hitaasti oppiville annetaan lisääaikaa, helpompia tehtäviä ja erityisopettaja, lahjakkaaksi nimetyille rikastettuja tehtäviä ja valmentaja. Kummassakin tapauksessa on tunnistettava yksilö, määritettävä tuen ja valmennuksen tarve ja järjestettävä yksilölliset ja eriyttävät ratkaisut (kenelle, kuka, mitä, missä, milloin). Periaatteessa oppimisen ja opiskelun tukeminen myös esimerkiksi oppisisältöjä ja -laajuuksia rikastamalla tai ylöspäin eriyttämällä on mahdollista perusopetuksessa (Kuusela & Hautamäki 2001; Laine 2010). Oppilaiden erityisvahvuuksien tukeminen ja tunnistaminen on kuitenkin koulujen käytännöissä jäänyt vähäiselle huomiolle (Laine 2010, 2016; Tirri & Kuusisto 2013).

Erityisten nimeäminen Suomen kouluhistoriassa ennen peruskoulua

Erityisopetuksen (aluksi suojelu- ja parantamiskasvatusopin) käytäntöjen historialliseen kehitykseen liittyy keskeisesti kysymys siitä, ketkä on kulloinkin ajateltu *koulutettaviksi* ja miten rajaukset on määritelty ja nimetty. Nykysterminologiaa käyttäen kyse on edellä mainitusta järjestelmätason *inkluisio–ekskluisio* -jaosta, joka nyttemmin toiminnan laajennuttua tosiasiallisestikin koko ikäluokan koulutukseksi on konkretisoitunut kunta- ja koulutason päätöksenteoksi opetuksen järjestämisestä. Nyt – kuten aiemminkin – kyse on keskeisesti myös taloudellisista resursseista ja poliittisesta tahtotilasta. Vapaaehtoistoiminnalla, hyväntekeväisyydellä tai muutoin yksityisellä eturivin soihdunkantamisella on ollut merkittävä osansa poikkeaviksi katsottujen opetuksen muotoutumisessa, usein jo paljon ennen uusien toimintamallien hyväksymistä lakien, asetusten tai opetussuunnitelmien tasolla. Erityisopetuksen asemassa ja pedagogisessa muotoutumisessa keskeinen on ollut vuonna 1958 mietintönsä jättänyt Erityisopettajain koulutuskomitea (KM 1958; Kivirauma 2010). Komitean ehdottamana erityisopettajien kouluttaminen aloitettiin vuonna 1959 Jyväskylän yliopistossa. Komiteamietintö sisälsi runsaasti ehdotuksia *älyllisesti ja luonteensa puolesta poikkeavien lasten, kielellisistä häiriöistä kärsivien lasten ja mm. aistivammaisten ja vajaaliikkeisten lasten* erityisopetuksen tarpeesta. (Tuunainen & Ihatsu 1996.) Kuitenkin ennen tätä

erityisopetuksellisia toimia, erityisesti kohdentuen *aistiviallyisiin oppilaisiin*, oli maassamme harjoitettu jo yli vuosisadan (Kivirauma 2010).

Erityisopetuksen alkuvaiheet Suomen autonomisessa suuriruhtinaskunnassa voidaan jäljittää 1800-luvun alkupuolelle, jolloin erityisopetusta järjestettiin aistivammaisille oppilaille, joihin luettiin myös kehitysvammaiset, silloisella termillä *tylsämieliset* (Kivirauma 2002). Suomalaisen erityisopetusjärjestelmän rajapyykkinä pidetäänkin Porvoon kuurojenkoulun perustamista vuonna 1846 sekä hallinnollisemmassa mielessä kouluhallituksen aistivammaisopetuksen tarkastajan viran perustamista 1892. Vaikka Uno Cygnaeus itse ajoi *aistiviallisten* lasten koulutuksen asiaa kansakoulun perustamisvaiheessa 1860-luvulla, se törmäsi verraten tutulta kuulostavaan vastustukseen – taloudellisten resurssien puutteeseen. (Tuunainen 2002, 13–14.) Kansakoulun alkuaikoina koulun käyminen oli pitkälti vapaaehtoisuuteen perustuvaa ja siten poikkeaviksi katsottujen oppilaiden opetuksen valtiollinen tai kunnallinen järjestäminen ei ollut velvoittavaa. Kuitenkin jo ennen yleisen oppivelvollisuuden säätämistä suurimpiin kaupunkeihin oli perustettu *apukouluja, eristettyjen luokkia* ja kasvatustaitoksia. (Kivirauma 2002, 27.) Alueellisilla ja perheen asemaan liittyvillä tekijöillä oli merkittävä yhteys siihen, kuka koulua ylipäänsä kävi ja millaisessa opetuksessa. Kansakoulu oli köyhälistön opintoahjo ja varakkaimman kaupunkiväestön keskuudessa yksityiskouluilla oli merkittävä asema (Kivirauma 1987).

Vaikka periaatteellisella tasolla vuoden 1921 oppivelvollisuuslaki oli merkittävä parannus koko ikäluokan koulutuksessa, se ei kuitenkaan käytännössä pystynyt vielä pitkään aikaan laajentamaan koulutusta poikkeaviksi katsottujen lasten opetukseen. Opetuksen järjestämisvelvollisuuteen liittyi edelleen monia yksityiskohtia, jotka määrittivät opetuksen kohdennusta sekä järjestäjän että oppilaan velvollisuutena. Tällaisia teknisiä rajoituksia opetuksen järjestämisvelvollisuuteen olivat esimerkiksi kunnan alle 10 000 asukkaan asukasmäärä ja oppilaan liian pitkä koulumatka (Tuunainen 2002).

Käytännössä oppivelvollisuudesta oli varsin helppo saada vapautus ja siten vain pieni osa vammaisoppilaista tai *heikon käsityskyvyn* oppilaista sai opetusta (Kivirauma 2002). Tuunainen ja Ihatsu (1996) ovatkin nimenneet tämän ajanjakson aina toisen maailmansodan päättymiseen saakka erityisopetuksen hitaan kehityksen vaiheeksi. Toteuttamismuotojensa suhteen ajanjakso oppivelvollisuuden säätämisestä aina peruskoulun alkuvuosiin on ollut erityiskoulujen- ja luokkien valta-asemaa (Kivirauma 2002), mikä kansainvälisessäkin katsannossa on tyypillistä (Jahnukainen 2011; Richardson & Powell 2011). Suomessa sotien jälkeisen ajan erillisenä annettuna, osin

laitoskeskeisen, toimintamallin osaselitys liittyy siihen, että sotainvalidien kuntoutuksella on ollut merkittävä asema ylipäättään vajaakykyisten koulutuspalveluiden kehittämisessä (Tuunainen, 2002). Tällainen sisäoppilaitosjärjestelmään perustuva toiminta on ammatillisen kuntoutuksenkin puolella alkanut murtua vasta viime vuosikymmenten aikana. On kuitenkin huomattava, että yksittäisinä hankkeina vähemmän segregatiiviset, nykykielellä avohuollollisemmat ja integratiivisemmat palvelutkin alkoivat kehittyä jo 1940–50-luvuilla, jolloin lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksiin alettiin kiinnittää huomiota muun muassa lukuneuvoloiden avulla (Kivirauma 2002). Tämä toiminta on luonut pohjan siirtymään osa-aikaiseen ja laaja-alaiseen erityisopetukseen, mikä muodostui peruskoulun perustamisvaiheessa keskeiseksi välineeksi heterogeenisen oppilasjoukon tarpeiden kohtaamisessa, osana oppilashuollollisten toimintojen (koulupsykologit, koulukuraattorit, opinto-ohjaajat) esiinmarssia (ks. Jauhiainen 2002).

Oma historiansa liittyy erityisopetuksessa käytettyihin nimikkeisiin, joilla määriteltiin sekä kohdejoukkoa että toimintamalleja. Lääketieteellisen ja sittemmin myös psykologisen paradigman kautta 1900-luvun aikana pyrittiin tarkentamaan poikkeaviksi katsottujen oppilaiden diagnosointia, kunnes peruskoulun myötä siirryttiin opetussuunnitelmallisiin määritteisiin, joissa niissäkin oli edelleen taustalla ajatuksena varsin yhtenäisiä ryhmiä. *Aistiviallisiin* (sokeat ja kuurot) luettiin aluksi myös *tylsämieliset*, joka määritelmänä oli epämääräinen ja alkoi täsmentyä vasta älykkyystestien tullessa käyttöön. Yleisesti ottaen aistiviallisten koulut olivat sellaisille oppilaille, jotka oli arvioitu kehityskykyisiksi, mutta eivät soveltuviksi tavallisissa kouluissa opetettaviksi. (Kivirauma 2002.)

Vuosikymmenten saatossa muista poikkeaviksi määritellyistä oppilasryhmistä on käytetty erilaisia käsitteitä, joista monet ovat olleet hyvin leimaavia. Koulutuksen organisoinnissa sotien jälkeisen ajanjakson määrällisesti keskeisimmiksi toimintamuodoiksi muodostuivat apukoulut sekä tarkkailukoulut ja -luokat. Sakari Moberg on kvasikokeellisella asetelmalla väitöskirjassaan tarkastellut käytettyihin oppilasnimikkeisiin liittyviä stereotyyppisiä tulkintoja ja leimoja. Tutkimuksessa arvioitiin hypoteettista oppilasta ja hänen suoritustaan annetun erityisopetusleiman kehyksessä, jolloin tarkkailuoppilasta pidettiin ”nopeana ja älykkäänä, mutta myös sopeutumattomana, rauhattomana” ja apukoulun oppilasta ”hitaana, kömpelönä sekä avuttomana ja hidasälyisenä”. Näillä leimoilla havaittiin olevan vastaava yhteys myös kyseisten oppilaiden suoritusten arviointiin. (Moberg 1979, 67–68, 78). Ennen oppivelvollisuuden säätämistä samoja oppilaita kutsuttiin pitkälti sosiaaliin ongelmiin liittyvillä määritteillä kuten *pahantapaiset*,

harhautuneet, jälkeenjääneet, turvattomat, laiminlyödyt, vaikealuontoiset ja rikollisuuteen taipuvaiset (Kivirauma 1987).

1950-luvulla suositussa opettajainvalmistuksen oppikirjassa *Sielullisesti poikkeavat lapset* Erkki Saari jakaa erityiskasvatusopin kohteena olevat lapset muun muassa *vajaamielisiin, luonnevikaisiin, muihin sielullisesti poikkeaviin, aisti- ja puhevikaisiin* sekä muihin *ruumiillisesti poikkeaviin* (Saari 1952, 9). Näitä ryhmiä edelleen luokiteltiin tarkempiin alaryhmiin lääketieteellisin periaattein, ja esimerkiksi vajaamielisyyden osaryhminä erotettiin *tylsämieliset* eli idiootit, *vähämieliset* eli imbesillit, *heikkomieliset* eli debiilit ja *heikkolahjaiset* eli dullit (Saari 1952, 25–35). Vielä 1960-luvun lopulla kirjoitetussa Erityisopetuksen suunnittelutoimikunnan osamietinnössä I (KM 1970) käytetään termejä *vajaamieliset* ja *heikkolahjaiset* sekä *vajaaliikkeiset*. Tässä vaiheessa oli kuitenkin käyttäytymiseltään poikkeaviksi katsottuista eli *pahantapaisista oppilaista* siirrytty jo käyttämään termejä *tunne-elämältään häiriintyneet ja sosiaalisesti sopeutumattomat*, joskin heidän opetuksensa järjestettiin edelleen pääsääntöisesti joko tarkkailuluokilla tai apukouluissa aina 1980-luvulle saakka.

Erityisyyden käsitteet perusopetuksen tilastoissa

Erityisopetukseen osallistumista on normiteksteissä ja hallintokielessä kuvattu peruskoulun aikana eri tavoin. Selvimmin keskeiset käsitteet nousevat esille tilastoinneissa, jossa hallinnollisiin tarpeisiin kerätään tietoa eri luokitteluiden mukaisesti. Tilastoluokat ja niiden muutokset perustuvat pitkälti juuri normiteksteissä esiintyviin käsitteisiin ja rajauksiin (ks. Lintuvuori 2015).

Perusopetuksen aikaisen erityisyyden käsitteiden analyysi perustuu tässä artikkelissa erityisopetuksen tilastointeihin vuosilta 1979–2015, tilastojen keruun dokumentteihin ja tilastoinnin metatietoihin. Erityisopetuksen tilastoinneissa oppilaat on luokiteltu viime aikoina opetuksen toteutuspaikan, opetusjärjestelyiden sekä saadun tuen mukaisesti ja erityisopetuksen ensisijaisen perusteen mukaisesta tilastoinnista on luovuttu. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmässä painotetaan pedagogista asiantuntijuutta, mikä oli yksi syy diagnoosipohjaisesta luokittelusta luopumiselle. (Ks. Lintuvuori 2015.) Nykyiset tilastoinnit sisältävätkin historiallisen vähän oppilasta tai tarjotun tuen perustetta kuvaavaa luokittelua ja käsitteistöä.

Vammatyypit olivat erityisopetuksen yläkäsitteinä lukuvuotta 1979–1980 kuvaavassa, ensimmäisessä koko koulujärjestelmän kattavassa tilastoinnissa (Tilastokeskus 1981).

Vammatyyppejä olivat esimerkiksi: *näkövammat, liikuntavammat, emotionaalisesti*

häiriintyneet ja sosiaalisesti sopeutumattomat, kielellisistä häiriöistä kärsivät ja intellektuaalisesti poikkeavat – alakategorianaan muun muassa *keskiasteisesti kehitysvammaiset* (Tilastokeskus 1981, 13). Vammatyypin käsite piti tilastokuvauksen mukaan sisällään varsinaiset vammaiset, erityishäiriöistä kärsivät sekä muusta poikkeavuudesta johtuen erityisoppilaiksi luettavat. Yhteen vamatyypiryhmään sisältyi siis erilaatuisia ja vaikeusasteiltaan erilaisia vammoja. Erityisopetukseksi ei tilastossa kuitenkaan luettu lahjakkaille annettavaa opetusta. (Tilastokeskus 1981.) Erityisopetus onkin pääasiassa nähty vain heikoimmin pärjäävien ja tukea tarvitsevien opetuksesi. Tilastoissa osa-aikainen erityisopetus määriteltiin ”tavallisen opetuksen” yhteydessä erityisopettajan antamaksi erityisopetuksesi, joka tapahtuu erillistilassa tai samanaikaisopetuksena (Tilastokeskus 1981). Käsitteet olivat vahvasti oppilaasta lähteviä ja opetusta annettiin pääsääntöisesti erityisluokilla ja erityiskouluissa osa-aikaista erityisopetusta lukuun ottamatta. Erityisopetusta sai vuonna 1981 yhteensä 2,2 prosenttia ja osa-aikaista erityisopetusta 12,6 prosenttia perusopetuksen oppilasmäärästä (Tilastokeskus 1981; ks. Lintuvuori 2010). Osa-aikainen erityisopetus oli aloittanut laajentumisensa peruskoulun normaalisuusperiaatteen siivittämänä – tavoitteena tukea oppilasta siinä ryhmässä, jossa hän normaalistikin työskentelee (Kivirauma 1989, Kivirauma & Ruoho 2007). Toisaalta myös osa-aikaisen erityisopetuksen oppilaan leima erottaa oppilaan pelkästä *oppilaasta* (ks. myös Kivirauma & Ruoho 2007). Silloisessa peruskouluasetuksessa (718/1984, 40 §) kuvattiin erityisopetusta ja sen antamista ”oppilaalle, joka on siten vammautunut tai kehityksessään viivästynyt, ettei hän menesty peruskoulun muussa opetuksessa, tai joka tunne-elämän häiriön tai muun syyn vuoksi ei sopeudu peruskoulun muuhun opetukseen”. Erityisopetusta oli mahdollista järjestää edelleen myös muualla kuin erityiskouluissa ja erityisluokilla (718/1984), mutta tällaiset erityisjärjestelyt olivat melko harvinaista. Lukuvuosina 1983–1984 ja 1987–1988 yksi prosentti erityisoppilaista sai tukea erityisjärjestelyin (Tilastokeskus 1985, 1989). Tilastoissa myös määriteltiin, että erityisopetusta saaneiksi oppilaiksi ei lueta ”opetusryhmien terveitä oppilaita” (Tilastokeskus 1985). Käsitteistä apukoulu ja tarkkailuluokka luovuttiin lainsäädännöntasolla jo peruskoululaissa 476/1983, mutta termien käyttö kouluissa jäi vielä elämään.

Vuonna 1985 julkaistiin peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (Kouluhallitus 1985), jota seurasivat erityisopetuksen erilliset opetussuunnitelmat vuosina 1986 ja 1987 (Kouluhallitus 1987a, 1987b, 1987c). Erityisopetuksen omat opetussuunnitelmat pitkälti määrittelivät oppilaan saaman tuen ja opetussuunnitelmat tulivat myös tilastoinnin luokittelevaksi perusteeksi vamatyyppien rinnalle (Tilastokeskus 1989; Virtanen & Ratilainen 1996). Opetussuunnitelmapohjaiset lyhenteet kuten *näkövammaisten opetussuunnitelma* (ENÄ), *kuulovammaisten opetussuunnitelma* (EKU),

mukautettu opetussuunnitelma (EMU), harjaantumisopetuksen opetussuunnitelma (EHA) ja yleisopetuksen opetussuunnitelma - sopeutumattomien opetus (ESY) (Tilastokeskus 1989) jäivät leimaamaan ja kuvaamaan erityisoppilaita vielä pitkäksi aikaa erillisten opetussuunnitelmien siirryttyä historiaan. Perusteissa todettiin, että esimerkiksi mukautettua opetussuunnitelmaa (EMU) tulee käyttää silloin, kun eriyttämisen tarve on niin suurta, ettei se yleisopetuksen opetussuunnitelman puitteissa ole mahdollista (Kouluhallitus 1987a). Mukautetun opetussuunnitelman mukaan opiskeli oppilaita useanlaisilla tuen tarpeilla, eikä termin EMU alle kuuluminen kertonut mitään täsmällistä oppilaan tuen tarpeesta tai diagnoosista (esim. Jahnukainen 2006). Lyhenteet oppilaita määriteltäessä ovat olleet niin hallinnollisessa kuin oppilaitosten kielessä varsin pysyviä, mitä kuvaa muun muassa se, että niitä on käytetty esimerkiksi ammatillisissa oppilaitoksissa opiskelijoista puhuttaessa vielä lukuvuonna 2008–2009 (Niemi 2014).

Vuonna 2001 tilastointia muutettiin uuden perusopetuslain (628/1998) mukaiseksi, mutta vanhoja lyhenteitä käytettiin tilastoinnissa uusien luokitusten rinnalla myös siirtymäaikana väärinkäsitysten välttämiseksi (Jahnukainen 2003; Tilastokeskus 2003). Uudet luokitukset määrittivät oppilasta lääketieteellisiin diagnooseihin ja vamma-ryhmiin pohjautuen, kuten esimerkiksi: *vaikea kehitysvamma; kehitysviivästyminen; eriaistinen aivotoiminnan häiriö, liikuntavamma tai vastaava (esim. ADHD, tai liikuntavamma, kuten CP-oireyhtymä); tunne-elämän häiriö tai sosiaalinen sopeutumattomuus; dysfasiaasta johtuvat oppimisen vaikeudet; näkövamma; muu kuin edellä mainittu syy* (Tilastokeskus 2003; myös Jahnukainen 2006). Erityisopetusjärjestelmässä tapahtui lisäksi muutos, kun muuttuneen lain (Perusopetuslaki 628/1998) myötä erityisoppilaiden integrointi tuli mahdolliseksi ja samalla myös tavoitteeksi. Aiemmin kokoaikainen erityisopetus määriteltiin lähinnä edellä mainittujen ryhmäkohtaisten opetussuunnitelmien kautta pääsääntöisesti erityisluokilla ja -kouluissa tapahtuvaksi, mutta uudessa laissa korostettiin oppilaan mahdollisuutta saada tukea mahdollisuuksien mukaan muun opetuksen yhteydessä. Henkilökohtaisella opetuksen järjestämisestä koskevalla suunnitelmalla (HOJKS) oppilaiden tuki oli mahdollista määritellä annettavaksi joko kokonaan tai osittain integroituna yleisopetuksen ryhmässä. (Jahnukainen 2006.) Uuden lain seurauksena oppilaita määritteleviä käsitteitä syntyi kentälle lisää, kuten *HOJKS-oppilaat* ja *integroidut*. Käytännöt lähenivät yleisopetuksen oppilasta, mutta leimaavia tai normaalin ulkopuolelle rajaavia nimikkeitä oli enenevässä määrin. Tarjottu tuki laajeni koskemaan yhä useampaa oppilasta ja erityisopetukseen otettujen tai siirrettyjen oppilaiden osuus perusopetuksen oppilaista kasvoi vuoden 1998 tilastoinnin 3,7 prosentista 8,5 prosenttiin vuoteen 2010 mennessä (SVT 2011; Tilastokeskus 1999; myös Jahnukainen 2006; Kirjavainen, Pulkkinen & Jahnukainen 2014; Lintuvuori 2010).

Viimeisimmässä erityisopetuksen reformissa ja lakimuutoksessa (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010) yleis- ja erityisopetuksen välistä rajaa on pyritty häivyttämään. Tarjottu tuki on edelleen laajentunut koskemaan yhä suurempaa osaa oppilaista yleisen, tehostetun ja erityisen tuen kautta tarjottuna (ks. Lintuvuori 2015). Näin ollen myös suurempi joukko perusopetuksen oppilaista on käsitteellisesti jotain muuta kuin pelkkä *oppilas*. Toisaalta järjestelmässä korostetaan yhteisöllisempiä tuen muotoja ja esimerkiksi koko ryhmän tukemista muun muassa samanaikaisopetuksen keinoin (esim. Thuneberg ym. 2013). Tehostetun tuen tasolla on osassa kuntia kuitenkin muodostunut myös omia erillisiä tehostetun tuen luokkia (Kupiainen & Hienonen 2016; Lintuvuori 2015; Pulkkinen & Jahnukainen 2015). Hallinnollisesta näkökulmasta oppilaiden erityiseksi nimeäminen on vähentynyt, kun tilastoinnissa luovuttiin erityisopetuksen perusteen mukaisesta luokittelusta ja siirryttiin tarjotun tuen mukaiseen tilastointiin (ks. esim. Lintuvuori 2015).

Pohdinta

Perusopetukselle on tunnusomaista kaikkien oppilaiden oppimisen ja koulupolun tukeminen. Vuosikymmenten saatossa perusopetuksen sisälle onkin rakentunut varsin laaja ja monitahoinen tukijärjestelmä vastaamaan oppilaiden tuen tarpeisiin. Peruskouluajan erityisyyden käsitteiden tarkastelussa on nähtävissä siirtymä segregoivemmista opetuksen järjestämisen ja oppilaiden erityisyyden nimeämisen keinoista kohti vähemmän leimaavia käytänteitä. Muutos on tapahtunut asteittain peruskoulun aikana, ja oletettavaa on, että muutos tulee jatkumaan tavalla tai toisella. Uusia käytänteitä ja työmuotoja kehitetään jatkuvasti koulujärjestelmän eri tasoilla.

Laajemmassa kehityksessä on selvää, että nykyinen peruskoulumme kaikkien kouluna on syntynyt pitkän eurooppalaisen kehityksen kautta. Antiikin koulu kotiopettajineen ei ollut huolissaan siitä, että vain jotkut saivat kallista opetusta. Kaikkien kansalaisuutta ei silloin edes ollut. Kunkin aikakauden mukaisesta normaali-määrityksestä poikkeavia, ja siten erityisiksi luokiteltavia, on toki aina ollut. Nimeämisen ja erityisyyden kielellistämisen näkökulmasta muutos antiikin ajasta Suomen peruskoulun viimeisiin käsitteellisiin, ja osin jopa toiminnallisiin muutoksiin, on ollut sekä hidasta että oleellisen radikaalia. Englantilainen käsitehistorioitsija Robert Garlandin (1995) sanoin voimme todeta, että:

Vammaisuuden ja epämuodostumien tutkimus tarjoaa valtaiset mahdollisuudet historioitsijalle, vaikkakin perusteet näille mahdollisuuksille voivat tuntua jokseenkin paradoksaalisille.. (..) Entisaikojen kirjailijoista ei kukaan koskaan yrittänyt kuvailla sitä, millaista on olla vammainen. Edes yleisellä tasolla ei pyritty viittaamaan tällaisen henkilön fyysiseen tai psyykkiseen tilaan. Pohdinnoissa ei myöskään tuotu esiin, ainakaan kirjoituksissa, kuinka tällaisen henkilön elämä voitaisiin tehdä yhtään siedettävämmäksi (..) Mutta vaikka antiikin tuottama todistusaineisto on epämääräistä, kyse on varmuudella ilmiöstä, joka nykytilastojen kertomaa seuraten, on kohdistunut ainakin noin joka kymmenenteen yksilöön väestöstä (...) (Garland 1995, vii, käännös: kirjoittajat)

Garland yleistää tarkastelunsa: "Yksinkertaistetusti, erilaiset kulttuurit reagoivat eri tavoin ja erilaisella emotionaalisella intensiteetillä erilaisiin poikkeavuuksiin, vaikkakaan mikään kulttuuri ei jätä heitä täysin huomiotta." (Garland 1995, 2). Hän jakaa johdantolukunsa kirjoituksemme kannalta oleellisiin alaotsikoihin: Sosiaalisten erojen tekeminen, Termien ongelma, Määritelmien etsintää ja Vammaisuuden luokittelut. Olemme tässä artikkelissa käsitelleet samoja teemoja. Tarkastelun laajennus on se, että vammaiset ja erilaiset ovat nyt osa yhteiskuntaa, ja riippumatta vammoistaan tai erityispiirteistään kaikki ovat oikeutettuja saamaan laadukasta opetusta. Siten heille tarjoutuu mahdollisuus toimia itsenäisinä kansalaisina. Koulujärjestelmän näkökulmasta kyse on siitä, että yksilöillä on erilaisia ominaisuuksia, käsityksiä, pelkoja ja toiveita. Yksilöllisyys kohtaa kuitenkin jossain opetuksen eriyttämisen rajat sekä opettajien osaamisen että kustannusten kautta.

Lainasimme Garlandia (1995) kahdesta syystä. Ensimmäinen on yleisesti mielenkiintoinen viittaus kaukaiseen kreikkalais-roomalaiseen menneisyyteen, jolloin jo oltiin samojen vaikeuksien ja jäsenysten edessä. Kyse voisi olla vain historiallisesta kuriositeetista. Toinen ja tärkeämpi syy liittyy artikkelimme teoreettiseen jäsennykseen: sosiaalisia eroja tehdään käsitteillä, joilla toimitaan ja toimintaa kohennetaan tai muutetaan. Tässä artikkelissa oleellisella sijalla ovat olleet erilaisuuden käsitteellistämiset ja erityisten nimeäminen. Niistä on seurannut ja seuraa käytäntöjä. Niiden muuttaminen taas edellyttää uusien jäsenysten ja termien luomista. Vanhat eivät heti korvautu uusilla. Kyse ei ole vain erityispedagogisesta tutkimuksesta, vaan laajemmasta yleisen kasvatustieteen alueelle liittyvästä teemasta, joka kohdistuu järjestelmän muutoksiin ja uudistuksiin (Ahtiainen 2017).

Perusopetus on Suomessa kaikille tarkoitettua. Yksilöllisyyden tavoitteessa voidaan päästä niin pitkälle kuin resurssit sallivat: noin 540 000 oppilasta kohden on noin 3 000 koulua ja keskimääräiset vuosikustannukset ovat noin 7 000 euroa oppilasta kohden. Kyse on samalla käsitteiden ja käytännön eroista. Normalisaation, inklusion ja kaikkien koulun käsitteet ovat normatiivisia ideaaleja, tärkeitä ja pitkän historiallisen kehityksen kautta sekä saavuttuja että käsitteellistettyjä. On oleellista huomata, että käsitteiden käyttö ja siten asioiden nimeäminen ovat keskeinen osa yksilöllisten tarpeiden sanoittamista. Tässä artikkelissa nämä tarpeet määrittyvät erityisiksi oppimisen ja koulunkäynnin viitekehyksessä. Kyse ei ole vain vamman tai vaurion tai oppimiseen liittyvän haasteen luokittelemisesta tietynlaiseksi, vaan myös ihmisen muiden piirteiden kuvaamisesta. Jos yksilön tarvetta ei voi tai saa kuvata tarkasti, ei tarpeen mukaista palvelua, opetusta tai hoitoa voida antaa tai kehittää. Samalla kun oppilaalle annetut etuliitteet tai määritteet voivat leimata oppilasta, ne myös mahdollistavat resurssien suuntaamisen ja tarvittavien tukitoimien kohdistamisen oppilaaseen.

Pohdittaessa erityisten nimeämistä ja sen muutosta kansallisten instituutioiden tasolla voidaan tulkita, että 2010-luvun taitteen erityisopetuksen uudistus sai erityisen sysäyksen ideaalisuuden ja todellisuuden kohtaamisten kautta. Valtion ja kunnan tasoilla tapahtuva koulutuspoliittinen suunnittelu ja strategioiden laadinta sekä käytännön koulutyön kautta mukaan tuotu tieto mahdollistivat vuorovaikutuksen paikan ideaalisuudelle ja todellisuudelle. Prosessin kautta syntyi uudenlaisia kokemuksia ja käsitys koulujärjestelmän mahdollisuuksista ottaa erityisyyttä huomioon niin käsitteellisellä tasolla kuin konkreettisina toimina. Vuorovaikutuksessa rakentui kuntatason kokemuksiin pohjaavia muutostoiveita, jotka olivat usean toimijan kesken jaettuina sekä niin merkittäviksi koettuja, että ne johtivat konkreettisiin muutosehdotuksiin ja lopulta muuntuivat poliittisten prosessien kautta uudistukseksi. Uudistus puolestaan tuotti, ja myös edellytti, uusia käsitteitä tuottaakseen toisenlaisia keinoja opettaa yksilöllisesti kaikkia. (Ahtiainen 2015, 2017; Thuneberg ym. 2013; Thuneberg ym. 2014.) Tätä erityisopetuksen uudistusta on pidetty erityis- ja yleisopetuksen rajaa häivyttävänä ja sikäli toisin painottuneen käsitteellisen maailman tarjoamisena. Perusopetuksen lakimuutosta (642/2010) edeltäneessä strategiakielessä (Opetusministeriö 2007) näyttikin sille, että muutos tulisi korvaamaan osan *erityis*-alkuisista käsitteistä *tuki*-käsitteillä (Thuneberg 2014). Tosiasiassa muutos toi kuitenkin tukijärjestelmää koskevaan lakiin enemmän erityis-alkuisia kieltä. Verrattaessa perusopetuslain (628/1998) alkuperäistä lakitekstiä lakimuutoksen (laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010) jälkeiseen perusopetuslakiin, erillisiä erityis-alkuisia käsitteitä oli kolme aiempaa enemmän. Muutoksen yhteydessä kuitenkin poistuivat hallinnollisesta kielestä tilastoluokituksiin linkittyneet *erityisopetuksen syyn* luokittelut. Tämä

muutos jatkaa jo pidempään vallalla ollutta oppilaan erityisyyden käsitteellistämistä siten, että erityisyys ei rakennu oppilaasta käsin. Kyse on siis ympäristöön ja vuorovaikutukseen liittyvästä erityisyyden muodostumisesta, ei oppilaan sisäsyntyisestä ominaisuudesta (Moberg 2001). Nykyterminologialla voidaan tulkita tarjottavien tukimuotojen rakentavan käsitteellistämistä esimerkiksi *tehostetun tuen saajan* tai *erityisen tuen oppilaan* muodossa.

Katsottaessa erityisopetuksen alueella käytettyjä käsitteitä viimeisen reilun sadan vuoden ajalta, on ollut nähtävissä selkeä muutos siinä, mihin käsite kohdistuu. Suuren osan tästä ajasta erityispiirteitä omaava oppilas on erotettu *oppilaasta* yksilöön kohdistuvaa patologiaa kuvaavalla terminologialla toisenlaiseksi oppilaaksi. Muutos erityisyyden kohdentamisessa on tapahtunut peruskoulun aikana (esim. Moberg 2001), ja pidemmällä aikavälillä on siirrytty kohti vähemmän leimaavaa kieltä. Järjestelmä vaatii toimiakseen välineitä, joilla yksilöllisyys ja yksilölliset tarpeet ovat todettavissa. Kysymys lienee pohjimmiltaan sensitiivisyydestä siinä, kuinka asioita kuvataan, sillä nämä koulujen ja hallinnon työvälineiksi tarkoitettut käsitteet saattavat siirtyä myös puheeksi oppilaille. Hyvää tarkoittavat uudet erottelut eivät siten aina edistä oppimista vaan ne voivat tuottaa pitkälle kehittyneissä systeemeissä myös haitallisia rinnakkaisseurauksia. Siksi on tärkeää seurata empiirisen ja käsitteellisen tutkimuksen keinoin käsitteiden ja toiminnan kehityskulkuja toivottujen muutosten varmistamiseksi ja haitallisten sivuvaikutusten estämiseksi.

Lähteet

- Ahonen, S. 2003. Yhteinen koulu. Tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Tampere: Vastapaino.
- Ahtiainen, R. 2015. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen muutos reformina. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M-P. Vainikainen (toim.) Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Kasvatusalan tutkimuksia 67. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 25–42.
- Ahtiainen, R. 2017. Shades of Change in Fullan's and Hargreaves's models. Theoretical change perspectives regarding Finnish special education reform. Helsinki studies in education 13. Helsinki: Unigrafia.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2006. Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY.
- Garland, R. 1995. The eye of the beholder. Deformity and disability in the Greco-Roman world. London: Duckworth.
- Graham, L. J. 2006. Caught in the net: a Foucaultian interrogation of the incidental effects of limited notions of inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 10 (1), 3–25.
- HE 109/2009 vp. Hallituksen esitys Eduskunnalle laiksi perusopetuslain muuttamisesta.
- Jahnukainen, M. 2003. Laman lapset? Peruskoulussa erityisopetusta saaneiden oppilaiden osuuksien tarkastelua vuodesta 1987 vuoteen 2001. *Yhteiskuntapolitiikka* 68, 501– 507.
- Jahnukainen, M. 2006. Erityisopetuksen tarve ja muutos. Teoksessa S. Karvonen (toim.) Onko sukupuolella väliä? Hyvinvointi, terveys, pojat ja tytöt. Nuorten elinolot -vuosikirja. Helsinki: Nuorisotutkimusseura & Stakes, 119–131.
- Jahnukainen, M. 2011. Different strategies, different outcomes? The history and trends of the inclusive and special education in Alberta (Canada) and in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55 (5), 489–502.
- Jahnukainen, M. 2015. Inclusion, integration, or what? A comparative study of the school principals' perceptions of inclusive and special education in Finland and in Alberta, Canada. *Disability & Society* 30 (1), 59–72.
- Jahnukainen, M. & Itkonen, T. 2016. Tiered intervention: History and trends in Finland and the United States. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 140–150.
- Jahnukainen, M. & Korhonen, A. 2003. Integration of students with severe and profound intellectual disabilities into the comprehensive school system: Teachers' perceptions of the education reform in Finland. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50 (2), 169–180.
- Jakku-Sihvonen, R. 2009. Tasa-arvo ja laatu koulujärjestelmän kehittämisperusteina. teoksessa K. Nyyssölä & R. Jakku-Sihvonen (toim.) Alueellinen vaihtelu koulutuksessa – temaattinen tarkastelu alueellisen tasa-arvon näkökulmasta. Helsinki: Opetushallitus, 25–37.

Jauhiainen, A. 2002. Oppilashuollon kehityslinjoja Suomessa. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. 11. Täydennetty painos. Lastensuojelun keskusliitto. Juva: WS Bookwell, 67–78.

Jauhiainen, A. 2012. Oppilashuolto normaaliuden, poikkeavuuden ja hyvinvoinnin rajapinnoilla. Teoksessa H. Silvennoinen ja P. Pihlaja (toim.) Rajankäyntejä. Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:214. Turku: Turun yliopisto, 367–390.

Jauhiainen, A. & Kivirauma, J. 1997. Disabling school? Professionalisation of special education and student welfare in the Finnish compulsory school. *Disability & Society*, 12 (4), 623–641.

Kalalahti, M. & Varjo, J. 2012. Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus perusopetukseen sijoittumisessa ja valikoitumisessa. *Kasvatus & Aika* 6 (1), 39–55.

Ketovuori, H. & Pihlaja, P. 2016. Inklusiivinen koulutuspolitiikka erityispedagogisin silmin. Teoksessa H. Silvennoinen, M. Kalalahti ja J. Varjo (toim.) Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset. *Kasvatusalan tutkimuksia* 73. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 229–263.

Kirjavainen, T., Pulkkinen, J. & Jahnukainen, M. 2014. Perusopetuksen erityisopetusjärjestelyt eri ikäryhmissä vuosina 2001–2010. *Kasvatus* 45 (2), 152–166.

Kivinen, O. & Kivirauma, J. 1985. Poikkeavuuden tuottamisesta koulussa. *Kasvatus* 16 (2), 87–92.

Kivirauma, J. 1987. Poikkeavuus ja kansanopetus ennen oppivelvollisuutta. Tutkimus heikkolahjaisiin ja pahantapaisiin oppilaisiin kohdistettujen toimenpiteiden muotoutumiseen vaikuttaneista tekijöistä erityisesti Turun ja Tampereen kansakouluissa. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:120.

Kivirauma, J. 1989. Erityisopetus ja suomalainen oppivelvollisuuskoulu vuosina 1921–1985. Turun yliopiston julkaisuja. Turku: Turun yliopisto.

Kivirauma, J. 2002. Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat Suomessa. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. 11. Täydennetty painos. Lastensuojelun keskusliitto. Juva: WS Bookwell, 23–33.

Kivirauma, J. 2010. Erityisopettajaksi kouluttautuminen ennen erityisopettajakoulutusta. *Kasvatus & Aika*, 4 (4), 91–120.

Kivirauma, J. 2015a. Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen ja S. Vehmas (toim.). *Erityispedagogiikan perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 25–45.

Kivirauma, J. 2015b. Erityispedagogiikka tieteenä. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen ja S. Vehmas (toim.). *Erityispedagogiikan perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 11–23.

Kivirauma, J. & Ruoho, K. 2007. Excellence through special education? Lessons from the Finnish school reform. *Review of Education* 53, 283–302.

KM 1958. Erityisopettajain koulutuskomitean mietintö. Helsinki.

KM 1970. Erityisopetuksen suunnittelutoimikunnan osamietintö I. Helsinki.

Kouluhallitus. 1985. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Helsinki: Kouluhallitus

Kouluhallitus. 1987a. Peruskoulun mukautetun opetussuunnitelman perusteet 1986. Helsinki: Kouluhallitus

Kouluhallitus. 1987b. Peruskoulun harjaantumisopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1986. Helsinki: Kouluhallitus

Kouluhallitus. 1987c. Peruskoulun kuulovammaisten opetussuunnitelman perusteet 1987. Helsinki: Kouluhallitus

Kupiainen, S. & Hienonen, N. 2016. Luokkakoko. Kasvatusalan tutkimuksia 72. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Kuusela, J. & Hautamäki, J. 2001. Lahjakkaiden opetus. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 320–329.

Laine, S. 2010. Lahjakkuuden ja erityisvahvuuksien tukeminen. Teoksessa. Lahjakkuutta ja erityisvahvuuksia tukevan opetuksen kehittämishanke 2009–2010: Tietoa lahjakkuudesta. Helsinki: Opetushallitus, sivut.

Laine, S. 2016. Finnish elementary school teachers' perspectives on gifted education. University of Helsinki. Department of Teacher Education, Research Report 399. Helsinki: University of Helsinki.

Laki perusopetuslain muuttamisesta 24.6.642/2010.

Laukkanen, R. 2008. Finnish strategy for high-level education for all. Teoksessa N. C. Soguel and J. Jaccard (toim.) Governance and performance of education systems. Dordrecht: Springer, 305–324.

Lintuvuori, M. 2010. Erityisopetus muutoksen kynnyksellä. Tilastollinen kuvaus erityisopetusjärjestelmästä ja sen määrällisestä kehityksestä 1970-luvun lopulta vuoteen 2008. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Lintuvuori, M. 2015. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestäminen virallisen tilastotiedon ja empiirisen tutkimusaineiston kuvaamana. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M-P. Vainikainen (toim.) Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Kasvatusalan tutkimuksia 67. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 43–76.

Moberg, S. 1979. Leimautuminen erityispedagogiikassa: nimikkeisiin apukoululainen ja tarkkailuluokkalainen liittyvät käsitykset ja niiden vaikutus hypoteettista oppilasta koskeviin havaintoihin. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 39 Jyväskylä: University of Jyväskylä..

Moberg, S. 2001. Integraation ja inklusiivisen kasvatuksen ideologia ja kehittyminen. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 34–66.

Niemi, Anna-Maija 2014. Tuki, tarve, leima, oikeus? Erityisyyden muotoutuminen ammatillisen koulutuksen diskursseissa. Kasvatus 45 (4), 349–363.

Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014: 96. Helsinki: Opetushallitus.

Opetusministeriö 2007. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön raportteja 2007:47. Helsinki: Opetusministeriö.

Paju, B., Rätty, L., Pirttimaa, R. & Kontu, E. 2016. The school staff's perception of their ability to teach special educational needs pupils in inclusive settings in Finland. International Journal of Inclusive Education, 20 (8), 801–815.

Peruskouluasetus 12.10.1984/718.

Peruskoululaki 27.5.1983/476.

Perusopetusasetus 20.11.1998/852.

Perusopetuslaki 21.8.1998/628.

Pihjala, P. 2012. ”Susta ei tuu koskaan mitään”. Sosioemotionaalisten vaikeuksien näyttämöllä. Teoksessa H. Silvennoinen ja P. Pihlaja (toim.) Rajankäyntejä. Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poik-keavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:214. Turku: Turun yliopisto, 319–344.

Pulkkinen, J. & Jahnukainen, M. 2015. Erityisopetuksen järjestäminen ja resurssit kunnissa lakimuu-tosten jälkeen. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M.-P. Vainikainen (toim.) Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Kasvatusalan tutkimuksia 67. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 79–105.

Richardson, J. G. & Powell, J. J. W. 2011. Comparing special education. Origins to contemporary par-adoxes. Stanford: Stanford University Press.

Rinne, R. 2012. Koulutus normaaliuden ja poikkeavuuden historiallisena tuottajana. Teoksessa H. Silvennoinen ja P. Pihlaja (toim.) Rajankäyntejä. Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poik-keavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:214. Turku: Turun yliopisto, 27–55.

Saari, E. 1952. Sielullisesti poikkeavat lapset. 2. painos. Jyväskylä: Gummerus.

Sabel, C., Saxenian, A., Miettinen, R., Kristensen, P. H. & Hautamäki, J. 2011. Individualized service provision in the new welfare state lessons from special education in Finland. Sitra studies 62. Helsinki: Sitra.

Silvennoinen, H. & Pihlaja, P. 2012. Erilaisuudesta poikkeavuuteen. Teoksessa H. Silvennoinen ja P. Pihlaja (toim.) Rajankäyntejä. Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:214. Turku: Turun yliopisto, 17–23.

SVT. 2011. Erityisopetus 2010. Helsinki: Tilastokeskus.
http://www.stat.fi/til/erop/2010/erop_2010_2011-06-09_tie_001_fi.html. (Luettu 24.4.2017.)

SVT. 2016. Erityisopetus Helsinki: Tilastokeskus.
http://www.stat.fi/til/erop/2015/erop_2015_2016-06-13_tie_001_fi.html. (Luettu 7.4.2017.)

Thuneberg, H., Hautamäki, J., Ahtiainen, R., Lintuvuori, M., Vainikainen, M.-P. & Hilasvuori, T. 2014. Conceptual change in adopting the nationwide special education strategy in Finland. *Journal of Educational Change* 15 (1), 37–56.

Thuneberg, H., Vainikainen, M.-P., Ahtiainen, R., Lintuvuori, M., Salo, K. & Hautamäki, J. 2013. Education is special for all: The Finnish support model. *Gemeinsam leben*, 2, 67–78.

Tilastokeskus. 1981. Erityisopetusta saaneet oppilaat lukuvuonna 1979/80. Tilastotiedotus KO 1981:7. Helsinki: Tilastokeskus.

Tilastokeskus. 1985. Erityisopetus lukuvuonna 1983/84. Tilastotiedotus KO 1985: 4. Helsinki: Tilastokeskus.

Tilastokeskus. 1989. Erityisopetus 1987/88. Tilastotiedotus KO 1989:16. Helsinki: Tilastokeskus.

Tilastokeskus. 1999. Oppilaitostilastot 1999. Koulutus 1999:6. Helsinki: Tilastokeskus.

Tilastokeskus. 2003. Oppilaitostilastot 2002. Koulutus 2002:8. Helsinki: Tilastokeskus.

Tirri, K. & Kuusisto, E. 2013. How Finland serves gifted and talented pupils. *Journal for the Education of Gifted*, 36 (1), 84–96.

Tomlinson, S. 1985. The expansion of special education. *Oxford Review of Education*, 11 (2), 157–165.

Tomlinson, S. 2012. The irresistible rise of the SEN industry. *Oxford Review of Education*, 38 (3), 267–286.

Tomlinson, S. 2016. Special education and minority ethnic young people in England: continuing issues. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37 (4), 513–528.

Tuunainen, K. 2002. Vammaishuollon historialliset kehityslinjat Suomessa. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. 11. Täydennetty painos. Juva: Lastensuojelun keskusliitto. 13–22.

Tuunainen, K. & Ihatsu, M. 1996. Erityisopetuksen organisoinnin kehityslinjat Suomessa. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. 2 painos. Arviointi 2/96. Helsinki: Opetushallitus, 7–24.

UNESCO. 1994. The Salamanca statement and framework for action on special needs education. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF.

Virtanen, P. & Ratilainen, K. 1996. Erityisopetuksen järjestäminen peruskoulussa ja lukiossa lukuvuonna 1994–1995. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. 2 painos. Arviointi 2/96. Helsinki: Opetushallitus, 53–64.